

طبقه‌بندی نظریه‌های برنامه درسی: دوروثی هونگی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۸/۴

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۳۹۶/۱۱/۰۷

علی حسینی خواه^۱

مقدمه

دوروثی هونگی^۲ استاد برنامه درسی و آموزش^۳ در دانشگاه ایالتی جورجیا^۴، دوران استادیاری، دانشیاری و استادی را در این دانشگاه مشغول به آموزش و پژوهش بوده و در سال ۲۰۰۰ از گروه مطالعات سیاست آموزشی^۵ بازنشسته شده است (اربن^۶، ۲۰۰۳). هونگی عضو سیگ خلق و بهره برداری از دانش برنامه درسی^۷ بوده که وظیفه اصلی این سیگ، طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی است. علایق او در دو انتهای پیوستار قلمرو نظر-عمل قرار می‌گیرد: در یک انتهای پیوستار، علاقه به نظریه برنامه درسی و حدود و ثغور حوزه مطالعات برنامه درسی؛ و در انتهای دیگر، علاقه به ارزیابی برنامه‌های درسی مدارس، مدیریت برنامه درسی مدارس و رهبری آموزشی (هیونک، ۱۹۹۲؛ استانسبوری^۸ و هیونک، ۱۹۷۳). وین اربن که همکار پژوهشی هیونک بوده^۹، او را متخصص برنامه‌ریزی درسی می‌نامد. هیونک در دانشگاه جورجیا، مسئول سازمان دانشجویی دانشجویان دکتری برنامه درسی و کمیته امور هیأت علمی^{۱۰} دانشگاه بوده است (دانشگاه جورجیا، دانشکده علوم تربیتی).

تفاوت مفاهیم نظریه و دیدگاه^{۱۱}

نگارنده^{۱۲} معتقد است پیش از پرداختن به مبنای نظری طبقه‌بندی هیونک، ضرورت دارد مرز مابین نظریه و دیدگاه مشخص شود. نظریه برنامه درسی همواره به موازات دیدگاه برنامه درسی مطرح است، با این تفاوت که دیدگاه برنامه درسی به مانند چتر فلسفی عمل می‌کند و مجموعه‌ای از نظریه‌ها را ذیل خود گرد می‌آورد. به بیان دیگر، هر نظریه برنامه درسی دارای جهت‌گیری مشخصی است و از دیدگاه خاصی تبعیت می‌کند. همانگونه که در نوشته‌های مک نیل مشهود است: دیدگاه انسان‌گرا شامل تعداد کثیری نظریه است؛ از جمله نظریه فمینیستی، نظریه پدیدارشناسانه و غیره (مک‌نیل^{۱۳}، ۲۰۱۵: ۲۹۵).

۱. عضو هیأت علمی گروه مطالعات برنامه درسی، دانشگاه خوارزمی.

2. Dorothy Huenecke

3. Curriculum and Instruction

4. Georgia State University

5. Educational Policy Studies

6. Urban

۷. این سیگ (Special Interest Group: SIG)، یکی از مجموعه سیگ‌های انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا (AERA) بوده که در سال ۱۹۷۱ تأسیس شده است.

8. Stansbury

۹. هیونک و اربن مسئول برگزاری «کنفرانس نظریه برنامه درسی» سال ۱۹۷۸ در دانشگاه جورجیا بودند. در این همایش، ۱۹ مقاله توسط ۳۳ نفر ارائه شده است (پاینار، ۱۹۹۹: ۵۱۰).

10. Faculty Affairs Committee

۱۱. در این نوشتار، مفاهیم دیدگاه (Perspective)، ایدئولوژی (Ideology) و جهت‌گیری (Orientation) مترادف فرض شدند.

۱۲. مورد تأمل است که می‌توان در این زمینه، نگاه‌های متفاوت را تصور کرد؛ از باب مثال، نویسندگان ایرانی در برخی از آثار خود، قائل به مرز روشن و مشخص بین نظریه و دیدگاه نبوده‌اند و گاه این دو مفهوم را مترادف فرض کرده‌اند.

13. McNeil

اسکایرو، دیدگاه برنامه درسی را معادل چشم‌انداز و نظام باور تلقی کرده که عبارت است از مجموعه ایده‌ها، تصورات، نگاه‌ها و نظرگاه‌های جهانی که باورهای یک شخص یا گروه را تشکیل می‌دهد که معتقدند جهان بدین شیوه عمل می‌کند و باید بدین شیوه اداره شود (اسکایرو^۱، ۲۰۱۳: ۹-۸). بوشامپ، نظریه برنامه درسی را اینگونه تعریف می‌کند: نظریه، مجموعه‌ای از گزاره‌های درهم تنیده (تعاریف، اصول، فرض‌ها، فرضیه‌ها، قوانین و قضایا) است که به وقایع برنامه درسی معنا و کاربرد می‌بخشد (بوشامپ^۲، ۱۹۸۱: ۵۸). بوشامپ در ادامه می‌افزاید که هر نظریه برنامه درسی باید به روشنی، ارزش‌های مورد قبول خود را مشخص سازد (بوشامپ، ۱۹۸۱: ۸۲). گلاثورن^۳ نیز تعریف ساده و کاربردی ارائه می‌کند: نظریه برنامه درسی، مجموعه منظمی از مفاهیم تربیتی است که موجب روش ساختن پدیده‌های برنامه درسی می‌شود (گلاثورن و همکاران، ۲۰۰۵: ۷۴). همانگونه که از تعاریف بر می‌آید، دیدگاه مقدم بر نظریه و درصد آردمان‌پردازی است، درحالی‌که نظریه به دنبال مفهوم‌پردازی پدیده‌های برنامه درسی است؛ به قول مک‌نیل، دیدگاه از نظریه به منزله ابزار کنترل‌گر^۴ استفاده می‌کند و همین مسأله است که نظریه را تابع دیدگاه می‌کند. گیل مک‌کاجن^۵ (۱۹۸۲) آنجا که راجع به فرایند تدوین نظریه، رهنمودهایی را پیشنهاد می‌دهد؛ توصیه نخستش به نظریه‌پرداز این است که پیش از نظریه‌پردازی باید نسبت به دیدگاه‌ها (ارزش‌ها و باورهایی که بدان اعتقاد دارد) شناخت و آگاهی کافی پیدا کند.

مبانی نظری طبقه‌بندی

از نگاه هیونک (۱۹۸۲) نظریه پردازی در برنامه درسی، اساساً فرایندی قیاسی-استنتاجی است که به پدیده‌های برنامه درسی و پیوندهای بالقوه مابین آنها نظر دارد. نظریه‌پردازی می‌تواند تا اندازه‌ای مبتنی بر نتایج تحقیق (استقرا) باشد اما این قضیه با فرایند در پیش گرفتن روند استقرایی در پژوهش و رسیدن به تعمیم، تفاوت دارد. نظریه دارای کارکرد شناسایی، توصیف، تبیین و پیش‌بینی است و همچنین می‌تواند ماهیت نسبتاً تجویزی داشته و عناصر یا پیوندهای مطلوب را پیشنهاد دهد. در مجموع، غرض از نظریه‌پردازی؛ وسعت بخشیدن به دایره نگاه، مطرح کردن امکان‌های جدید و به ارمغان آوردن فهم عمیق‌تر می‌باشد. دو اصل، مبنای طبقه‌بندی هیونک را تشکیل می‌دهد: اصل نخست، پذیرفتن مفهوم برنامه درسی به مثابه یک قلمرو علمی گسترده تحت عنوان حوزه مطالعات، نه یک محصول تحت نام سند برنامه درسی و اصل دوم، ارائه تعریفی سخاوتمندانه از عمل^۶ و گسترش دادن معنای عمل به چیزی فراتر از آنچه صرفاً در مدرسه اتفاق می‌افتد؛ حوزه عمل برنامه درسی، هر جایی است که مطلوب‌ها و امکان‌ها، امکان‌پذیر می‌شوند. در صورت پذیرش این تعریف است که موانع بین حوزه نظر و عمل، می‌تواند به حداقل ممکن برسد. هیونک، دو معیار برای دسته‌بندی برشمرده است: معیار نخست، وجود تفاوت در جهت‌گیری و معیار دوم، توجه به فرایند نظریه‌پردازی است نه شخص نظریه‌پرداز. در طبقه‌بندی هیونک، از نظریه‌پرداز به منزله مصداق و نماینده یک دسته خاص از نظریه‌ها نام برده می‌شود.

1. Schiro
2. Beauchamp
3. Glatthorn
4. Controlling Stick
5. McCutcheon
6. Practice

توصیف طبقه‌بندی و مصادیق آن

نخستین تلاش برای طبقه‌بندی نظریه‌ها در حوزه برنامه درسی به سال ۱۹۶۳ برمی‌گردد؛ زمانی که الیزابت و جرج ماسیا^۱ تلاش کردند تا نظریه‌های سایر حوزه‌ها را شناسایی و آن را برای مفهوم پردازی پدیده‌های برنامه درسی بکار بگیرند (مکنیل، ۲۰۱۵: ۲۹۴). آنها چهار نوع نظریه رسمی، ارزشی، پیشامدی و اقدامی^۲ را در سایر علوم شناسایی کردند و آن را به حوزه برنامه درسی تعمیم دادند. نظریه رسمی: در رابطه با ساختار دیسپلین‌های علمی است که برنامه درسی را تشکیل می‌دهند. نظریه ارزشی: تفحص راجع به ابزارهای مناسب برای تحقق ارزشمندترین آرمان‌های تربیتی و برای پیشنهاد و انتخاب بهترین محتوای برنامه درسی است. نظریه پیشامدی: همانند نظریه علمی است که سعی دارد آنچه در شرایط خاص اتفاق می‌افتد را پیش بینی کند. نظریه اقدامی: مبنای نظری برای تعیین سیاست برنامه درسی است و بنیانی را برای تصمیم‌گیری و اقدام در حوزه عمل برنامه درسی فراهم می‌سازد (مکنیل، ۲۰۱۵: ۲۹۵). تلاش بعدی توسط جرج بوشامپ^۳ صورت گرفته و با عطف توجه صاحب‌نظرانی چون دکر واکر^۴ (۱۹۸۲)، جان مکنیل (۱۹۸۵) و آلن گلاثورن و همکاران (۲۰۰۵) تا امروز ادامه یافته است. طبقه‌بندی دوروثی هونیک (۱۹۸۲) یکی از این موارد است که نظریه‌های برنامه درسی را در سه دسته جای داده است؛^۵ است؛ ساختاری، ژنریک، بنیادی. در ادامه، به شرح هر طبقه به همراه مصادیق آن پرداخته می‌شود:

نظریه پردازی ساختاری^۶

- **شرح طبقه:** بر اساس مطالعات هونیک، اکثریت تلاش‌های نظرورزانه در پنجاه سال نخست حوزه برنامه درسی، در زمره نظریه پردازی ساختاری قرار می‌گیرد. نظریه ساختاری بر ساختار تصمیم‌ها (مانند سطوح تصمیم‌گیری)، عناصر برنامه درسی و پیوند میان عناصر متمرکز است؛ به بیان دیگر، میدان عمل نظریه‌های ساختاری، حوزه طراحی و تدوین برنامه درسی است.
- **مصادیق:** منطق رالف تایلر^۷ و نظریه جرج بوشامپ، دو مورد از نمونه‌های بارز نظریه ساختاری است. تایلر در اثر برجسته خود^۸، فرایندی را مفهوم‌پردازی می‌کند که می‌توان آن را رویکرد علمی-عقلانی به ساخت برنامه درسی نامید؛ منطق تایلر به دنبال مدیریت تصمیمات اساسی در برنامه درسی است؛ این تصمیم‌ها متمرکز بر عناصر برنامه درسی (چهار پرسش متوالی) و منابع سه گانه اطلاعات است. هونیک به صاحب‌نظران دیگری اشاره می‌کند که به نوعی ادامه‌دهنده راه تایلر بودند؛ سیلور و الکساندر^۹، هیلدا تابا^{۱۰}، تنر و تنر^{۱۱} و جرج پوزنر^{۱۲}. همچنین به اعتقاد هونیک، جان گودلد^{۱۳} که شاگرد تایلر

1. Elizabeth & George Maccia

2. Formal, Valuational, Event and Proxiological Theory

۳. بوشامپ، نظریه‌های برنامه‌درسی را به دو دسته نظریه‌های طراحی و نظریه‌های مهندسی تقسیم کرده است.

4. Walker

۵. نکته عجیب آن است که هیونک در پانویس اثر خود، از دسته چهارم تحت عنوان نظریه‌پردازی معطوف به گذشته (Retrospective Theorizing) نام برده ولی هیچ اشاره‌ای به ماهیت و مصادیق آن نکرده است. شایان ذکر است، در جایی دیگر نیز به آن نپرداخته است.

6. Structural Theorizing

7. Tyler Rational

8. Basic Principles of Curriculum and Instruction

9. Saylor & Alexander

10. Taba

11. Tanner

12. Posner

13. Goodlad

تایلر بوده، نظریه سطوح تصمیم‌گیری^۱ را در ادامه و در توسعه کار تایلر ارائه کرده است. علاوه بر این گونه ساختار (ساختار (ساختار طراحی و تدوین)، ساختارهای دیگری نیز مورد توجه نظریه پردازان قرار گرفته است. جرج بوشامپ به معرفی ساختار آموزشی پرداخته که شامل سه نظام برنامه درسی، آموزشی و ارزشیابی است. سپس، کارکرد و اجزاء هر نظام، درونداد و برونداد هر نظام و روابط مابین نظام‌ها را تعریف و تشریح کرده است. برای مثال، نظام برنامه درسی را فرایند طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی توصیف می‌کند.

اکثر نظریه‌پردازان ساختاری، خود را پیرو رویکردهای علمی و عقلانی می‌دانند و از نگاه آنان، عمل تربیتی به طور عام و عمل برنامه‌ریزی درسی به طور خاص، اساساً به جای ماهیت هنری، جنبه علمی (فنی) دارد. نظریه‌های ساختاری از طریق اقداماتی از قبیل توصیف، تعریف، نظارت و گاه تجویز، قصد دارند که مرزهایی را بر حوزه برنامه درسی و فرایند برنامه‌ریزی درسی تحمیل کنند تا این قلمرو، بیشتر قابل مدیریت باشد.

نظریه‌پردازی ژنریک^۲

• **شرح طبقه:** برخلاف نظریه‌های ساختاری، دغدغه اصلی نظریه‌های ژنریک، طراحی و ساخت برنامه درسی نیست؛ بلکه توجه به پیامدهای برنامه است. تأکید آن بر واکاوی و نقد مجموعه اثرات آموزش مدرسه‌ای بر وجود تمام و کمال فرد است. نظریه‌پردازان ژنریک مدعی‌اند اکثر آنچه که در مدارس آموزش داده می‌شود و اتفاق می‌افتد، غیر قابل رؤیت است؛ از این رو، آشکار ساختن و افشا کردن فرض‌ها و باورهای حاکم بر برنامه درسی، مهم‌ترین اولویت آنهاست و این وظیفه را با توسل به منابع خارج از حوزه تعلیم و تربیت به انجام می‌رسانند. به دیگر سخن، آنان نگاه انتقادی دارند و فرضیات و بصیرت انتقادی خود را از حوزه‌های جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی، فلسفه و سیاست وام می‌گیرند. آنان معتقدند که ادراکات گذشته و حال حاکم بر برنامه درسی، بر همه جنبه‌های تعلیم و تربیت از قبیل محتوا، روابط مابین دانش‌آموزان، روابط بین دانش‌آموز و معلم و رابطه بین مدرسه و جامعه، محدودیت افکنده است.

• **مصادیق:** نظریه قدرت زبان دووین هیونر^۳ و نقد سیاسی برنامه درسی پنهان توسط مایکل اپل^۴، دو نمونه از نظریه‌های ژنریک است. هیونر شش نظام زبان^۵ را که معرف ساختارهای معنا در اندیشه برنامه درسی است پیشنهاد می‌دهد؛ هر گونه‌ی زبان برای بیان کردن مقاصد آشکار و پنهان گونه‌ای از دیدگاه‌های ارزشی (فنی، سیاسی، علمی، زیباشناختی و اخلاقی) بکار می‌رود. به باور او، باید به واکاوی کاربرد و تأثیر نوع زبان و دیدگاه در متن برنامه‌های درسی پرداخت. هیونر، زبان رایج را زیر سؤال می‌برد و از تقلیل دادن معنا و مقام دانش‌آموز از انسان دانش‌آموز^۶ به موجود یادگیرنده انتقاد می‌کند؛ انسان برنامه‌ریز آنقدر بی‌پروا است که هویت این انسان (دانش‌آموز) را به واژه مجرد و ناکافی «یادگیرنده»^۷ فروکاسته است. هیونر در ادامه می‌افزاید که به دیدگاه فنی توجه بیش از حد شده و باید نگاه واکاوانه و انتقادی را به سوی سایر دیدگاه‌ها معطوف کرد. تحلیل مایکل اپل از عواقب و پیامدهای سیاسی برنامه درسی پنهان و آشکار، چراغ روشنگر دیگری است که گذشته و حال برنامه درسی را هویدا می‌سازد. اپل فاش می‌سازد که دانش‌آموزان بی‌خبرند از این که غیر از

۱. به مقاله: سطوح تصمیم‌گیری در برنامه درسی (حسینی خواه) منتشر شده در دانشنامه ایرانی برنامه درسی مراجعه شود (محور انواع و سطوح برنامه).

2. *Generic Theorizing* (اصطلاح ژنریک، بیانگر عمومیت و گستردگی میدان عمل این گونه نظریه‌هاست)

3. *Huebner*

4. *Apple*

5. *Language Systems: Descriptive, Explanatory, Controlling, Legitimizing, Prescriptive, Affiliative.*

6. *Human-who-is-a-student*

7. *Learner*

الگوهایی که در مدرسه ترویج می‌شود، گزینه‌های دیگری نیز برای زندگی وجود دارد؛ الگوهای حاکم بر مدارس، بر اساس قوانین و مقررات سلیقه‌ای است که راجع به ضرورت و سودمندی آنها اغراق می‌شود و در نتیجه، منجر به جدایی کاذب کار و زندگی یا کار و بازی می‌شود. به باور اپل، این گونه غفلت‌ورزی و بیگانه‌سازی از کودکان آغاز می‌شود و باعث می‌شود دانش‌آموزان تجارب مدرسه را به منزله آماده‌سازی برای شغل تلقی کنند.

هدف این گونه نظریه برعکس نظریه ساختاری، تحمیل حد و مرز بر حوزه برنامه درسی و کنترل آن نیست؛ بلکه حذف حداکثری موانع و آزادسازی همه اشخاص درگیر در فرایند تعلیم و تربیت از ادراکات و باورهای غلط برنامه درسی است. حتی بررسی اصطلاحات بکار رفته در این دو گونه نظریه، نشان از تقابل شدید آنها دارد؛ اهداف، بازخورد، درونداد، برون‌داد، فرایند (در نظریه ساختاری) - هویت شخصی، انسانیت، هشیاری و آگاه‌سازی، خواسته و انتظار، عدالت، آزادسازی، پیچیدگی، تنوع و گونه‌گونی، تمامیت و یکپارچگی (در نظریه ژنریک). از باب مثال، نگاه اشراقی جیمز مک‌دانلد^۱ به تعلیم و تربیت اشاره به مرکزیت فرد و تأکید بر کمال شخصی دارد. پیام صریح نظریه‌پردازی ژنریک این است که مطلوبیت نه به واسطه مشخص کردن رفتارهای قابل مشاهده و آزمون‌های استاندارد، بلکه توسط ارزش‌ها تعیین می‌شود.

نظریه‌پردازی بنیادی^۲

- **شرح طبقه:** نظریه‌پردازان بنیادی یا بدیل نه به مسائل ساختاری برنامه درسی و نه به مشکلات و نارسایی‌های آموزش مدرسه‌ای می‌پردازند؛ تأکید آنان بر جنبه‌های منفی برنامه درسی نیست، بلکه متوجه حوزه‌های مغفول^۳ برنامه درسی است. به بیان دیگر، آنان کار خود را از بنیادها آغاز می‌کنند و به دنبال معرفی بدیل‌های مطلوب هستند تا جایگزین محتوا، موضوعات و برنامه‌های موجود شود.
- **مصادیق:** نظریه‌پردازان بدیل با مبنا قرار دادن برنامه‌های درسی شکست خورده، راه‌های جدیدی را به روی برنامه درسی گشودند: (۱) شکست نخست، عدم ارتباط است؛ برنامه درسی به جای نیازهای آینده، باید مبتنی بر نیازهای جاری و واقعی دانش‌آموزان باشد. اثر فلورنس ستریت میر با عنوان «تدوین برنامه درسی برای زندگی مدرن»^۴ نمونه‌ای از این گونه نظریه است. این برنامه بدیل بر اساس علایق و مسائل زندگی روزمره، طراحی و تدوین شده است. (۲) شکست دوم، عدم موفقیت در پرورش انسان برتر است؛ فیلیپ فینیکس^۵ در اثر خود «قلمروهای معنا»^۶ به معرفی چهار ساختار معنایی (نمادین، تجربی، زیباشناختی، اخلاقی) پرداخته و معتقد است که کشف و پرورش قابلیت‌های انسانی مستلزم جستجوی نظم و معنا در زندگی شخصی به کمک قلمروهای معناست. (۳) شکست آخر، عدم موفقیت در تربیت همه جانبه (انسان کامل) است؛ الیوت آیزنر^۷ و لوئیس برمن^۸ در زمره نظریه‌پردازان برجسته‌ای قرار دارند که تأکید بی‌تناسب و ناموزون مدارس بر تصور محدود از عقل و هوش را تقبیح می‌کنند. آنان بر این باورند که در مدرسه باید به پرورش همه کیفیت‌ها و جنبه‌های رشد پرداخت.

1. James B. Macdonald: *Transcendental Ideology*

2. *Substantive Theorizing*

3. *Areas of Omission*

4. Florence Stratemeyer: *Developing a Curriculum for Modern Living (1957)*

5. *Phenix*

6. *Realms of Meaning (1964)*

7. *Eisner*

8. *Berman*

پیام نظریه‌های بدیل چنین است که به منظور آماده شدن برای زندگی واقعی، محتوا و موضوعات برنامه‌های درسی سنتی نه قابل توجیه است و نه کفایت می‌کند. بنیادها نیاز به بازنگری و بازاندیشی دارند و لازم است اصلاحات و تغییرات بنیادی ایجاد شود. پرسش‌های بنیادی هم چنین است: چرا ما همیشه فلان موضوع را آموزش می‌دهیم؟ چه اتفاقی می‌افتد اگر به جای آن، موضوع دیگری را آموزش دهیم؟ چرا برنامه بیشتر مدارس، محدود است؟ نقش مدارس در آموزش کل‌نگر چیست؟ تعریف انسان کامل چیست؟ چگونه می‌توان به دانش‌آموزان کمک کرد تا بهترین قابلیت‌های خود را تحقق ببخشند؟

جایگاه و میزان تاثیرگذاری طبقه‌بندی

با علم به این که معیارهای مشخص و مورد اجماع برای قضاوت راجع به کیفیت و اعتبار طبقه‌بندی‌ها ارائه نشده است، می‌توان طبقه‌بندی هونکی را جزو دسته‌بندی‌های مستحکم و معتبر تلقی کرد؛ به این دلیل که هونکی در مقدمه طبقه‌بندی، مبنا و معیار قابل قبول برای دسته‌بندی نظریه‌های برنامه درسی ارائه کرده و ساحت نظر و عمل برنامه درسی را بسیار وسیع و در عین حال، مشخص تعریف کرده است. از این رو، طبقه‌بندی هونکی قادر است نظریه‌های متعدد و مختلف را پوشش دهد و میان آنها تمایز قائل شود. از باب مقایسه، طبقه‌بندی مک‌نیل (۱۹۸۵) محدود به دو طبقه نظریه‌پردازان نرم و سخت^۱ است و قدرت تمیز اندکی دارد؛ بدین معنا که دو نظریه‌پرداز با دیدگاه‌های کاملاً متفاوت را در یک طبقه قرار می‌دهد. گلاثورن، طبقه‌بندی‌های مک‌نیل، آیزنر، و پینار^۲ را به لحاظ رعایت نکردن معیار جهت‌گیری اولیه نظریه^۳ نقد کرده و نتیجه می‌گیرد که مبنای دسته‌بندی آنها یکدست نیست. گلاثورن، طبقه‌بندی هونکی را مفیدترین گونه‌شناسی معرفی کرده و طبقه‌بندی خود را با نگاه به آن گسترش داده است (گلاثورن و همکاران، ۲۰۰۵: ۷۸). با این وصف، آن را عاری از خطا نمی‌داند؛ طبقه‌بندی هونکی، یک حیطة مهم برنامه درسی یعنی حیطة فرایندی را لحاظ نکرده است. شاید هونکی استدلال کند که نظریه شواب اساساً ساختاری است، اما تمایز قائل شدن بین ساختار و فرایند برنامه، حائز اهمیت فراوان است.

منابع

- Beauchamp, G. (1981). *Curriculum Theory* (4th Ed.). Itasca, IL: Peacock.
- Decker, F. W. (1982). Curriculum Theory is Many Things to Many People. *Theory into Practice*, 21 (1): 62-65.
- Georgia University (2015). Available At: http://www2.gsu.edu/~wwwgrb/LK_2ED.htm
- Glatthorn, A. et.al (2005). *Curriculum Leadership: Strategies for development and implementation*. Los Angeles & London: SAGE Publications, Inc.
- Huenecke, D. (1992). An Artistic Criticism of Writing to Read. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17 (2): 170-179.
- Huenecke, D. (1982). What is curriculum theorizing? What are its implications for practice? *Educational Leadership* .39 (2): 290-294.
- McCutcheon, G. (1982). What in the world is curriculum theory? *Theory into Practice*. 21 (1): 18-22.

1. *Soft and Hard Curricularists*
2. *Pinar*
3. *Primary Orientation*



- McNeil, J. (2015). *Contemporary curriculum: in thought and action* (8th Ed.). New York: John Wiley and Sons.
- McNeil, J. D. (1985). *Curriculum: A comprehensive introduction* (3rd Ed.). Boston: Little, Brown.
- Pinar, W. (1999). *Contemporary Curriculum Discourses: Twenty years of JCT*. New York: Peter Lang Publication.
- Schiro, M. (2013). *Curriculum Theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Los Angeles & London: SAGE.
- Stansbury, G. and Huenecke, D. (1973). Curriculum Management and Instructional Development: A cooperative venture. *Educational Leadership*, 30 (4): 318-320.
- Urban, W. (2003) Commentary: What Makes a Renaissance? *Journal of Curriculum Studies*.35 (4): 439-444.